

Veith, Hermann

Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 167-177



Quellenangabe/ Reference:

Veith, Hermann: Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 167-177 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89319 - DOI: 10.25656/01:8931

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89319>

<https://doi.org/10.25656/01:8931>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

22. Jahrgang / Heft 2/2002

Feb, April 20

Schwerpunkt/Main Topic

Selbstsozialisation in der Diskussion

Dieter Geulen/Jürgen Zinnecker:

Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung

Quo Vadis Socialization? Introduction to an Ongoing Controversy . . . 115

Ullrich Bauer:

Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker

Self-socialization and/or Socialization as Social Integration: On a Crucial Theoretical Debate in Socialization Research. Reply to Jürgen Zinnecker 118

Jürgen Zinnecker:

Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer

What Shall we do With Subjects Loosing Their Society? A Rejoinder . 143

Klaus Hurrelmann:

Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar

Self-Socialization or Self-Organisation? A Sympathetic But Critical Comment 155

Hermann Veith:

Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung

Socialization as Reflexive Social Membering 167

Lothar Krappmann:

Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation

The Concept of Self-Socialization: A Cautionary Note 178

Dieter Geulen: Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation“. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. <i>Subject, Socialization, „Self-socialization“. Some Critical And Some Reconciling Remarks</i>	186
---	-----

Beiträge

Wassilis Kassis Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten <i>Violence in School and its Social and Individual Determinants</i>	197
--	-----

Rezensionen/Book Reviews

<i>Einzelbesprechungen</i> H. Hoppe über B. Hoeltje et al. „Stationen des Wandels“	214
---	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Kommentar</i> PISA – das deutsche Bildungssystem in Schieflage?	217
---	-----

<i>Markt</i> Gender Mainstreaming	221
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i> u.a. Jahrestagung der International Society for Political Psychology – Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung „Familien- Realitäten“	222
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	222
---	-----

Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung

Socialization as Reflexive Social Membering

Vor dem Hintergrund der klassischen sozialisationstheoretischen Auffassung von Entwicklung als Individualisierung durch Vergesellschaftung werden anhand von Befunden aus der Kindheitsforschung, der Entwicklungspsychologie, der Erwachsenen- und der Sexualpädagogik einige der wichtigsten Argumente vorgestellt, die in der aktuellen Sozialisationsdiskussion eine epistemologische Wende vom Modell des vergesellschafteten Subjekts zur Selbstsozialisation nahelegen. Durch die Zentrierung auf ein Selbst, das sich durch die eigenständige Wahrnehmung von subjektiv sich bietenden Vergesellschaftungsoptionen individualisiert, geraten jedoch die aus sozialisationstheoretischer Sicht elementaren Zusammenhänge zwischen den Formen der gesellschaftlichen Ordnung, der sozialen Handlungspraxis und der biographischen Entwicklung aus dem Blick. Dagegen verteidigt der Begriff der reflexiven Vergesellschaftung die paradigmatischen Ansprüche der klassischen Sozialisationstheorie gerade auch, indem er sich die deskriptiven Stärken des Selbstsozialisationskonzepts zu eigen macht.

Socialization theory traditionally views human development as individualization via social integration. Against this background, the article examines why an epistemological shift is occurring – from the socialized subject to self-socialization. This will be done with reference to arguments from childhood research, developmental psychology, adult education and sexual pedagogy. But focusing on a subject as an agent of his or her own development, taking and realizing social options, ignores the fact that society, individual action and biography are interconnected. In contrast, the concept of reflexive socialization defends the conceptual demands of socialization theory by using the descriptive potential of the self-socialization discussion.

Wir erleben gegenwärtig eine nachhaltige Infragestellung der Selbstverständlichkeiten des modernen Lebens. Im Zeitalter der Globalisierung sehen wir uns zunehmend mit den Grenzen unserer eigenen, marktwirtschaftlich organisierten, nationalstaatlich integrierten und auf Prinzipien der Freizügigkeit und Individualität gegründeten Ordnungen konfrontiert. Wir erfahren unsere Sozialisationssituation mit ihren Unbestimmtheiten als risikobehaftet und fühlen uns in einer Welt voller vermeintlicher Gelegenheiten zur *selbsttätigen Lebensführung in eigener Regie* berufen. Deshalb ist es auch kaum verwunderlich, wenn in der aktuellen sozialisationstheoretischen Diskussion die individuelle Entwicklung immer häufiger als Selbstsozialisationsprozeß beschrieben wird. Da sich mit diesem Konzept zugleich die Hoffnung auf eine – wie viele meinen, längst überfällige – Revision der Sozialisationstheorie verbindet (Zinnecker 2000), will ich zunächst die Begriffe Entwicklung und Sozialisation historisch einführen und von hier ausgehend die *konzeptionellen Grundlagen* der modernen Sozialisationstheorie in der klassischen Traditionslinie von Emile Durkheim bis Jürgen Habermas in der gebotenen Kürze idealtypisch präzisieren (1). In einem zweiten Schritt sollen einige der wichtigsten Argumente aus

unterschiedlichen disziplinären Kontexten vorgestellt werden, die in der gegenwärtigen Sozialisationsdiskussion eine *epistemologische Wende vom vergesellschafteten Subjekt zur Selbstsozialisation* nahelegen (2). Schließlich möchte ich begründen, warum das Modell der Sozialisation in Eigenregie deskriptiv zwar den traditionellen Ansätzen überlegen ist, aber dennoch hinter den theoretischen Rahmenvorgaben der Klassiker zurückbleibt und mit dem *Konzept der reflexiven Vergesellschaftung* eine beiden Sichtweisen gerecht werdende, alternative Erklärung anbieten (3).

1. Konzeptionelle Ausgangspunkte und Grundlagen der Sozialisationstheorie

Mit der modernen sozialisationstheoretischen Sicht der menschlichen Entwicklung als *biographische Individualisierung durch Vergesellschaftung* erhielt die klassische philosophische Frage nach dem Menschen zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine neue empirische Form. Während in den wissenschaftlichen Diskursen mit der evolutionsbiologischen Entdeckung der emergenten Organisationsprinzipien der Phylogenese auch die Humanontogenese unter positivistischen Vorzeichen in den Blickpunkt rückte (Preyer 1882), registrierten die Zeitgenossen, daß sich in der Alltagspraxis der marktwirtschaftlich organisierten industriellen Erwerbsgesellschaft die Formen der sozialen Handlungskontrolle nachhaltig veränderten. Als *Personen* erhielten die Einzelnen zwar größere Selbstbefugnisse, als *Individuen* jedoch waren sie fest in übergeordnete Systeme eingebunden. Da die subjektiven Lebensperspektiven in der Alltagspraxis der mobil gewordenen Klassengesellschaft, über die Lohnabhängigkeit vermittelt, zugleich offener und riskanter wurden, erschien es nur folgerichtig, die Individualentwicklung auch im Kontext ihrer gesellschaftlichen Bezüge zu untersuchen. Weil die Freiheitschancen der Subjekte durch die Formen der organisatorischen Einbeziehung und der sozio-kulturellen Einbindung begründet und limitiert wurden, interessierte die Pioniere der modernen Sozialisationstheorie der menschliche Entwicklungsprozeß eben nicht nur unter *ontogenetischen* Vorzeichen als komplexe Interaktion von Anlagen, Verhaltensweisen und Umweltbedingungen, sondern auch und gerade unter der Perspektive der *Vergesellschaftung* – also des biographischen Erwerbs persönlichkeitsbildender sozialer Handlungsfähigkeiten durch Verinnerlichung symbolisch strukturierter Ordnungen.

Als einer der ersten hat der französische Soziologe und Pädagoge Emile Durkheim 1893 in seiner Untersuchung „Über die Teilung der sozialen Arbeit“ sowohl den Einfluß der Gesellschaft auf die *Entwicklung der Persönlichkeit* als auch die Abhängigkeit des Sozialisationsprozesses von den historisch realisierten *Formen der System- und Sozialintegration* untersucht. In traditionellen Gesellschaften mit geringer interner Funktionsteilung und hoher kollektiver Kohäsion – Durkheim sprach von „segmentären“ Ordnungen mit „mechanischen“ Solidarbindungen – gäbe es für die Einzelnen nur geringe Möglichkeiten zur Ausbildung subjektiver Sonderarten, weil die unter dem Zwang der Gemeinschaft sich in der Psyche entwickelnden „sozialen Ich-Kräfte“ die komplementären „individuellen Ich-Strebungen“ disziplinierend in Schach halten würden. In funktional differenzierten modernen Gesellschaften mit „organischer“, auf Gütertausch gegründeter „Solidarität“ hingegen kämen die „individuellen Ich-Kräfte“ stärker zur Geltung, weil sich mit den *nachlassenden Gemein-*

schaftsbindungen die sozial-moralischen Orientierungen im „Ich“ nur in abgeschwächter Form ausbilden können.

Die ontogenetische Entwicklung war damit unter der Perspektive der Sozialisation in einer *universellen Weise* bestimmt. Der Sozialisationsprozeß wiederum ließ sich *historisch* durch die besonderen Formen der Vergesellschaftung unterscheiden und *psychisch* über die Verinnerlichung kultureller Werte und sozialer Normen anhand der personalen Handlungsfähigkeiten konkretisieren.

Während Durkheim (1897) den diagnostizierten Zugewinn an individueller Handlungsfreiheit nur durch Verinnerlichungsdefizite zu erklären vermochte, sahen Georg Simmel (1890; 1908) und Max Weber (1904) im Individualismus hingegen ein eigenständiges kulturelles Wertmuster, das gerade indem es verinnerlicht wird, die moderne Strategie der rationalen Lebensführung von Innen motiviert. Vereinfacht und paradigmatisch verdichtet, läßt sich dieses Konzept der *individualisierenden Vergesellschaftung durch Wertverinnerlichung* – das in der nachfolgenden sozialisationstheoretischen Diskussion in zahlreichen Varianten von George Herbert Mead (1934) über Talcott Parsons (1952) zu Jean Piaget (1932; 1970) und Jürgen Habermas (1968; 1974) ausgearbeitet wurde – in der These zusammenfassen, daß *die im Sozialisationsprozeß sich dynamisch entwickelnden Objektbegriffe, Wertbindungen, Selbstkonzepte und Persönlichkeitsstrukturen der Logik einer fortschreitenden, an die soziale Handlungspraxis gebundenen Transformation der in der Kindheit zunächst entstehenden realistischen, heteronomen und egozentristischen Weltbezüge folgen.*

Dabei erfahren die Heranwachsenden ihre eigene Subjektivität im reflexiven Modus der Konfrontation mit den unmittelbaren, physikalischen und symbolisch interpretierten Konsequenzen ihres Verhaltens, sodann in der normativen Version konkreter Verhaltenserwartungen und schließlich in der institutionalisierten Form gesellschaftlicher Rollenordnungen. Im selben Akt, in dem sich ihre Handfähigkeiten sukzessive über die primären Sozialbezüge hinaus auf Gruppen, Institutionen, Organisationen und schließlich auf die Gesamtheit der Sozialsysteme ausdehnen, werden ihre Realitätsbegriffe abstrakter, das Regelbewußtsein autonomer und ihr Selbstverständnis reflexiver. Deshalb tendiert die als *Sozialisation* begriffene Subjektentwicklung in modernen Gesellschaften gerade nicht zur Regellosigkeit, sondern zur individuellen Unabhängigkeit durch soziale Integration.

Aber genau diese konzeptionelle Verbindung zwischen *erstens* den Formen der gesellschaftlichen Ordnung, *zweitens* den sozialen Handlungspraktiken und *drittens* der Individualentwicklung steht gegenwärtig zur Disposition. Weil der Sozialisationsprozeß heute im Modus der biographischen Selbstkonstruktion erfahren wird, läßt sich die Persönlichkeitsentwicklung – wie es scheint – nicht mehr als fortschreitende Individualisierung durch Vergesellschaftung konzipieren, sondern unter genau umgekehrten Vorzeichen nur über *die subjektive Wahrnehmung von individuell sich bietenden Vergesellschaftungsoptionen* als Lebensführung in Eigenregie begreifen.

2. Selbstsozialisation

Das Konzept der Selbstsozialisation, das in diesem Zusammenhang seit einiger Zeit diskutiert wird (Dollase 1999, Fromme u.a. 1999, Heinz 2000, Zinn-

ecker 2000), basiert auf der Beobachtung, daß die Subjekte, quer durch alle Sozialisationsinstanzen hindurch, immer früher in ihrer Entwicklung lebensperspektivisch relevante Entscheidungen selbst mitverantwortlich tragen, während die Biographisierung des Lebenslaufes immer weiter fortschreitet. Im folgenden sollen hierzu einige Befunde aus der Kindheitsforschung, der Entwicklungspsychologie, der Erwachsenen- und der Sexualpädagogik angeführt werden.

(a) *Kindheitsforschung*: Die Kritik der neueren Kindheitsforschung am modernen Sozialisationskonzept soll hier – zuerst – stellvertretend für Argumente genannt werden, die sich auf den *zunehmenden Entscheidungsbedarf im Alltagshandeln der Heranwachsenden* berufen. Unter Bezug auf die Diagnose einer fortschreitenden De-Standardisierung des Lebenslaufes wird insbesondere die traditionelle Orientierung der Sozialisationstheorie an erwachsenen-zentrierten Modellen der Normalentwicklung in Frage gestellt. Kinder – so lassen sich die unterschiedlichen Positionen von Helga und Hartmut Zeiher (1990), Hans Oswald und Lothar Krappmann (1995) zusammenfassen – lernen im Rahmen ihrer dispositiven Möglichkeiten in der Familie, in pädagogisch organisierten Kindereinrichtungen, aber auch und vor allem in ihren peerbasierten Beziehungskulturen frühzeitig ihre eigenen Wünsche zu artikulieren, ihre Aktivitäten zeitlich und räumlich zu koordinieren, ihre Weltbegriffe sozial aufeinander abzustimmen, Konsuminteressen durchzusetzen und Medienangebote eigenständig zu nutzen.

Diese Sichtweise gipfelt in der These, daß die Kinder heute ihren Alltag in vielen Bereichen selbst gestalten, indem sie aus einer „unübersichtlichen >Fülle<“ von Gelegenheiten und Optionen eine – wie Michael Sebastian Honig dies formuliert – „für sie selbst möglichst zufriedenstellende“ Auswahl treffen (Honig 1996, 813). Statt – so das Fazit – in einer *normativ übersichtlichen Familiensituation* mit kontrollierten Außenbeziehungen fest institutionalisierte geschlechts- und alterstypische Rollenerwartungen zu verinnerlichen, lernen die Heranwachsenden allerorten, die für ihre Sozialisation biographisch relevanten Haltungen und Weltbezüge *selbständig* im Rahmen ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu organisieren.

(b) *Entwicklungspsychologie*: Im Unterschied zur Kindheitsforschung, die solche lebensgeschichtlich immer früher wirksam werdenden Tendenzen zur „biographischen Verselbständigung“ durch Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse erklärt, kommt die *vom Wandel der Vergesellschaftungsbedingungen abstrahierende Entwicklungspsychologie* zu ähnlichen sozialisationskritischen Schlußfolgerungen. Schon Säuglinge verfügen nach Ansicht von Elizabeth Spelke und Elissa Newport (1998) über so umfangreiche Kompetenzen, daß die Pioniere der modernen Entwicklungstheorie von Freud bis Piaget sich heute wundern würden, wie viel *Können und Wissen* konstitutionell gesichert ist. Zur Disposition steht nichts weniger als das klassische Stufenmodell, und hier insbesondere das der *kognitiven Entwicklung* mit seiner konsekutiven Logik ganzheitlich, systemisch organisierter Strukturtransformationen.

Die Einwände beziehen sich dabei zumeist auf die strukturalistische Interpretation der stadienspezifischen kognitiven Auffälligkeiten. Wenn Kinder in ihrem Handeln und Denken alterstypische Fehler machen, dann muß dies nicht zwingend mit globalen Struktureigenschaften und damit verknüpften opera-

torischen Fähigkeiten begründet werden (Sodian 1998). Als Ursachen kommen durchaus auch geringere kognitive Informationsverarbeitungskapazitäten oder schlicht fehlendes Wissen in Frage (Reusser 1998). Gerade weil Heranwachsende nach Ansicht zahlreicher Piaget-Kritiker wie Susan Carey (1990) oder Henry M. Wellman und Susan A. Gelman (1992) in der Regel nur über ein geringes Weltwissen verfügen, sind ihre *naiven bereichsspezifischen Theorien* über die physikalische Wirklichkeit, über die biologischen Organisationsprinzipien des Lebens und über psychologische Zustände und Prozesse in der Regel noch unzulänglich. Statt von Strukturentwicklungen abhängig zu sein – so der Tenor – konstruieren Kinder von Beginn an selbständig *und* unter dem Einfluß anderer ihre eigenen Wirklichkeitsrepräsentationen und zwar nicht nur in den Kerndomänen des Weltwissens, sondern auch und vor allem in ihren je eigenen Interessensbereichen.

(c) *Erwachsenenpädagogik*: Diese selbstbezügliche Eigenständigkeit wird seit längerem auch in der Erwachsenenpädagogik in Verbindung mit den Konzepten des lebenszeitlichen Lernens und der Kompetenzentwicklung diskutiert (QUEM 1998). In der Weiterbildungsforschung erscheint die Diagnose dabei besonders einfach: Die Veränderungen, die sich gegenwärtig unter Prämissen der Globalisierung und des Wandels der dienstleistungsorientierten Industrie- zur informationsbasierten Wissensgesellschaft in allen Lebensbereichen, vor allem aber in der Arbeitswelt vollziehen, stellen die Menschen vor neue Herausforderungen. Gerade im Berufsleben können sich die Einzelnen immer weniger auf bewährtes Wissen und standardisierte Alltagsroutinen verlassen. Benötigt werden statt dessen flexible Problemlösefähigkeiten und die Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen (Erpenbeck; Sauer 2000). Da sich außerdem die personalen Unternehmensbindungen lockern und die subjektiven Eigenleistungen bei der Gestaltung von Berufsbiographien branchenübergreifend höher werden, sind *selbstorganisatorische Kompetenzen* gefragt, die ausdrücklich die Verantwortung des Einzelnen für seine Bildung und Weiterbildung mit einschließen (Staudt; Kriegesmann 1999). Insofern avanciert auch in der Erwachsenenpädagogik das Modell der *Lebensführung in eigener Regie* zum theoretischen und normativen Bezugspunkt.

(d) *Sexualpädagogik*: Die These, daß es sich bei diesen wissenschaftlichen Perspektivenverschiebungen um mehr als nur Modeerscheinungen, sondern um einen allgemeinen *Wandel der Sichtweisen vergesellschafteter Individuen* handelt, soll exemplarisch an Hand der sexualpädagogischen Diskussion verdeutlicht werden. Sozialisationstheoretisch ist die Sexualität von Beginn an durch die Psychoanalyse und die kulturanthropologische Schule als konstitutive Triebkraft der Persönlichkeitsgenese gefaßt worden (Freud 1900, Malinowski 1924, M. Mead 1928). Schon um die Jahrhundertwende stellte Sigmund Freud den *anthropologisierten Konflikt zwischen Triebnatur und Kultur* ins Zentrum seiner Entwicklungstheorie. In Verbindung mit den psychodynamischen Konzepten der Sublimierung und Verdrängung erklärte er dabei die ödipale Entstehung des „Über-Ichs“ durch den Prozeß der Verinnerlichung sozialer Normen mittels Identifikation (Freud 1923).

In den 1950er Jahren hingegen verwiesen Erik H. Erikson (1950) und Talcott Parsons (1954) auf die integrativen psycho-sozialen Funktionen der Libido. Die Sexualität erschien als eine Form des rollennormierten Handelns im erweiter-

ten Kontext der Identitätsbildung und Beziehungsentwicklung in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe und Berufswelt. Kritisch gegenüber solchen triebtheoretischen Harmonisierungen und skeptisch angesichts der forcierten kommerziellen Liberalisierung des Sexuellen versuchte *Herbert Marcuse* (1964) mit seinem Konzept der „*repressiven Entsublimierung*“ in den 1960er Jahren zu zeigen, daß sich mit der Enttabuisierung der Erotik lediglich die affirmativen Praktiken der Disziplinierung verändern würden. Begünstigt durch den kulturellen Modernisierungsschub und die politischen Reformen wurde die Sicht des vergesellschafteten Menschen nun gesellschaftskritisch und emanzipatorisch. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs verdrängte das mündige, autonome Subjekt die als anpassungsmechanistisch kritisierten konformistischen Rollenidentitätskonzepte (Wurzbacher 1963). In der Sozialisationstheorie rückte mit den Arbeiten von Jürgen Habermas (1968), Ulrich Oevermann (1968), Lothar Krappmann (1969), Dieter Geulen (1977) und Klaus Hurrelmann (1986) das *Konstrukt der sozialen Handlungsfähigkeit ins Zentrum* – darstellbar durch die Formen der kognitiven Reversibilität, der moralischen Prinzipienorientierung, der emotionalen Individuation, der motivationalen Selbstbestimmung und der autonomen Ich-Identität.

Dem entsprachen in der sexualpädagogischen Diskussion die emanzipatorischen Ansätze von Helmut Kentler (1967) und Friedrich Koch (1971), die sich kritisch gegen die repressiven Formen einer tabuisierenden Sexualmoral richteten, die zwar die zotige Anspielung duldete, aber das Erotische in den ehelichen Schlafzimmern einsperrte und das Sexuelle naturalisierte. Nunmehr ging es darum, über die menschliche Sexualität aufzuklären und das Sexualverhalten in „allen Phasen der menschlichen Entwicklung“ zu bejahen, die körperlichen, psychischen und sozialen Aspekte der „*Erlebnisfähigkeit zu fördern*“, geschlechtsspezifisches Rollenverhalten aufzubrechen und die Rechte von bislang diskriminierten Minderheiten ausdrücklich zu achten (Koch 1985).

Unter dem Einfluß der Prozesse, die seit den 1980er Jahren als *Pluralisierung der Lebensformen, Individualisierung der Lebensstile und Postmodernisierung der Kultur* beschrieben werden, haben sich auch die Perspektiven der Sexualpädagogik weiter verändert. Mit der Egalisierung der Geschlechterbeziehungen, dem Aufweichen heterosexueller Sozialisationsmuster und der Enttabuisierung der Homosexualität, der Deflationierung der Virginitätsnorm, der öffentlichen Präsenz des nackten Körpers und nicht zuletzt mit der Verbreitung der Immunschwächekrankheit Aids sind die normativen Bastionen der bürgerlichen Sexualmoral geschliffen worden. Ob sie gefallen sind, ist eine andere Frage. Jedenfalls erscheint die Sexualität heute als ein eigenständiges Erfahrungsfeld auch jenseits der Monogamie gesellschaftsfähig. Wie in den übrigen Lebensbereichen geht es hier um *Selbstbestimmung* (Sielert 1993), allerdings immer weniger im emanzipatorischen Sinn einer aufgeklärten und kritischen Sexualpraxis, als vielmehr unter dem ästhetisierten Blickwinkel einer körper- und erlebnisorientierten, von den großen Gesellschaftsutopien abgelösten, variantenreichen Kultur des Erotischen. Ins Zentrum rückt das *wählende Selbst*, das im Umgang mit sich und anderen Erfahrungen sammelt und auf diese Weise seine eigenen sexuellen Haltungen und geschlechtlichen Orientierungen konstruiert (Glück 1998). Insofern vollzieht sich in der sexualpädagogischen Reflexion der Möglichkeiten der Realisierung einer performativen, weil institutionell geringer geregelten Sexualität, dieselbe *epistemologische Wende*, die auch in allen

anderen Sozialwissenschaften derzeit zu beobachten ist. Das sozial handlungsfähige, autonome Subjekt wird durch das eigenständige, seine *Biographie unter Risikobedingungen konstruierende Selbst* ersetzt.

3. Reflexive Vergesellschaftung

Trotz der unterschiedlichen disziplinären Akzentuierungen erscheint die sozialisationstheoretische Bedeutung dieser Befunde eindeutig: vom kompetenten Säugling und wißbegierigen Kleinkind der Entwicklungspsychologie über die selbsttätigen Heranwachsenden der neueren Kindheitsforschung und den erlebnisorientierten Jugendlichen, denen die Sexualpädagogik das Recht auf selbstbestimmte erotische Umgangserfahrungen mit sich und anderen zuerkennt, bis hin zu den unter Flexibilisierungszwang stehenden Erwachsenen der Weiterbildungsforschung, die ihre Kompetenzbiographie selbstverantwortlich gestalten, dreht sich alles um die Fähigkeit der Individuen, in ihren jeweiligen Lebens- und Alterslagen ihre eigene Entwicklung auf der Basis projektiver Selbst-Entwürfe zu organisieren. *Damit aber erscheint der Sozialisationsprozeß nicht mehr unter der Perspektive der Vergesellschaftung des Subjekts, sondern unter den neuen Prämissen einer tentativen Lebensführung in Eigenregie – kurz: als Selbstsozialisation auf der Grundlage der individuellen Nutzung vorhandener psychischer Ressourcen und sozialer Gelegenheitsstrukturen.*

Dieses Konzept unterscheidet sich von den früheren Konzeptionen der Lebensführung von Innen dadurch, daß das Selbst im Entwicklungsprozeß frühzeitig und dauerhaft als dynamisches Individuationsprinzip die sozialisierende Rolle der Bezugspersonen und des „Generalisierten Anderen“ übernimmt, indem es seine Umwelt im Spiegel der eigenen Wünsche und Erwartungen sondiert und arrangiert. Theoretisch wird diese *reflexive Biographisierung der Sozialisation* mit dem Hinweis auf die selbstbezügliche Organisation subjektiver Lernprozesse begründet. Weil dieses Argument aber seit Mead in der sozialisationstheoretischen Identitätsdiskussion bekannt ist, besteht die eigentliche Herausforderung darin, daß der Sozialisationsprozeß, als selbstreferentielle Reproduktion des Individuums durch Differenzbildung begriffen, konzeptionell nicht mehr als Folge von Vergesellschaftung erklärt werden kann. Die komplexen historischen Bedingungen der systemischen Einbeziehung und der lebensweltlichen Einbindung treten in der sozialen Handlungspraxis deshalb nur noch – wie Jürgen Zinnecker dies formuliert – als „Agenten der Fremdsozialisation“ (Zinnecker 2000, 277) in Erscheinung.

Das Selbst wird in seiner Umwelt nur noch als Subjekt in eigener Sache sichtbar. Die Verbindung zwischen den *individuellen Selbstsozialisationspraktiken*, den veränderten *Formen der sozialen Handlungskoordination* und dem systemisch und lebensweltlich differenzierten *gesellschaftlichen Gesamtkontext* hingegen bleibt im Dunkeln. Damit aber unterläuft das Selbstsozialisationskonzept die paradigmatischen Möglichkeiten der klassischen Sozialisationstheorie, denn unter der Perspektive der Vergesellschaftung läßt sich das in Eigenregie sozialisierende Selbst nicht als Individuationsprinzip per se, sondern lediglich als eine *historische Form der Individualität* begreifen (Veith 2001). Dementsprechend erscheint der diagnostizierte Reflexivitätszuwachs nicht als Folge einer Selbstinstrumentalisierung systemimmanenter Referenzialität, sondern als Resultat fortschreitender funktionaler Differenzierungs- und lebensweltlicher

Pluralisierungsprozesse, in deren Sog sich die *pragmatischen Zwänge zur individuellen Lebensführung* in immer weiteren Lebensbereichen und Alterslagen zuspitzen.

Mit dieser konzeptionellen Einbindung des Selbstsozialisationsmodells in die Vergesellschaftungstheorie treten aber auch umgekehrt die *Schwächen der traditionellen Ansätze* deutlicher hervor. Denn mit den zunehmenden globalen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen werden die Grenzen zwischen den Gesellschaften und Kulturen immer durchlässiger. Damit aber zersplittern gerade die holistischen Ordnungen, die in Konzepten wie dem „Generalisierten Anderen“ universalistisch idealisiert, die Identität des Selbst durch schrittweise Verinnerlichung verbürgen und die Autonomie der Person durch höherstufige Reflexionsprozesse sichern sollten. Das im Selbstsozialisationskonzept beschriebene Moment der *Reflexivität rückt also nur deshalb ins Zentrum der individuellen Umweltbezüge, weil die monozentrischen Konturen der modernen Vergesellschaftungspraxis* aufweichen.

Dabei sind weder die adaptiven Qualitäten des Lernens noch die selbstbezüglichen und konstruktiven Organisationsprinzipien neu, sondern die globalen Ordnungskonstellationen und die lokalen Figurationen, in denen Sinn kommuniziert wird. Der semantische Verweisungsreichtum des Sozialen nötigt die Einzelnen *reflexartig* zu Komplexitätsreduktionen. In solchen mit heterogenen Sinnfragmenten durchsetzten Umwelten läßt sich Sozialisation nicht mehr klassisch durch die Internalisierung relativ homogener Lebensordnungen erklären. Wie die Diskussionen der Kinderforschung und der Entwicklungspsychologie nahelegen, erfolgt Vergesellschaftung weniger im Licht einer verallgemeinerten Kultur, als vielmehr im bereichsspezifischen Rahmen einer *über die Reaktionen der anderen vermittelten Reflexion der eigenen Tätigkeiten*. Für diese wiederum erscheint aufgrund der Optionalisierung der biographischen Lebensperspektiven, auf die die Erwachsenenpädagogik augenblicklich reagiert, aber auch aufgrund der Individualisierung kultureller Wertorientierungen, wie sie im sexualpädagogischen Diskurs sichtbar wird, die subjektive Kohärenz der eruierten Bedeutungen wichtiger als deren intersubjektivität. Unter solchen Vergesellschaftungsbedingungen werden die Einzelnen sehr frühzeitig im sozialen Handeln durch ihre alterstypischen Statusrollen hindurch mit ihrer eigenen Subjektivität konfrontiert, die sie *im Modus des individuellen Selbst performativ konkretisieren und reflexiv handhaben*. In diesen kontingenten Subjekt-Subjekt-Umwelt-Bezügen erscheint der ontogenetische Entwicklungsprozeß damit als biographische Gelegenheit, die eigene Sozialisation *selbst-reflexiv* auf der Grundlage probabilistischen Wissens, optionaler Normbindungen, emotional bestimmter interpersonaler Beziehungen und subjektiver Wertpräferenzen zu gestalten.

In diesem dreifachen Sinn der historischen Konfrontation der Individuen mit den sozialen und psychischen Grundprinzipien ihrer eigenen Entwicklung – erstens in Form des Zwangs zur konstruktiven Passung an eine organisatorisch verselbständigte, institutionell und kulturell polyzentrische Umwelt; zweitens als pragmatische Aufforderung zur performativen Interpretation sozialen Sinns und drittens im selbstbezüglichen Modus der Wahrnehmung der biographischen Entwicklung als selbstsozialisatorische Lebensführung in Eigenregie – erscheint Sozialisation heute als reflexive Vergesellschaftung.

Literatur

- Carey, Susan: *Cognitive Development*. In: Osherson, Daniel N. and Smith, Edward E. (ed.): *Thinking. An Invitation to Cognitive Science (Volume 3)*. Cambridge; Massachusetts; London: MIT Press, 1990; p. 147 – 172.
- Dollase, Rainer: *Selbstsozialisation und problematische Folgen*. In: Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen und Treumann, Klaus-Peter (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999; S. 23 – 42.
- Durkheim, Emile: *Über die Teilung der sozialen Arbeit* (1893). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.
- Durkheim, Emile: *Der Selbstmord* (1897). Neuwied; Berlin: Luchterhand Verlag, 1973.
- Erikson, Eric Homburger: *Childhood and Society*. New York: Norton and Company, 1950.
- Erpenbeck, John und Sauer, Johannes: *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. In: QUEM – Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster; New York; München Berlin: Waxmann, 2000; S. 289 – 335.
- Freud, Sigmund: *Die Traumdeutung* (1899 / 1900). In: ders.: *Gesammelte Werke Bd. II und III*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag, 1968.
- Freud, Sigmund: *Das Ich und das Es* (1923). In: ders.: *Gesammelte Werke, Bd. XIII*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag, 1969.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen und Treumann, Klaus-Peter (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999.
- Geulen, Dieter: *Das vergesellschaftete Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.
- Glück, Gerhard: *Sexualpädagogische Konzepte: Eine Expertise im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Köln: BZfGA, 1998.
- Habermas, Jürgen: *Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968*. Siehe auch: *Stichworte zur Theorie der Sozialisation* (1968). In: ders.: *Kultur und Kritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973; S. 118 – 194.
- Habermas, Jürgen: *Moralentwicklung und Ich-Identität* (1974). In: ders.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976; S. 63 – 91.
- Heinz, Walter R.: *Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns*. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2000; S. 165 – 186.
- Honig, Michael-Sebastian: *Kindheit als soziales Phänomen. Zum Stand der soziologischen Kindheitsforschung*. In: Clausen, Lars (Hg.): *Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995*. Frankfurt/M.; New York: Campus, 1996; S. 806 – 817.
- Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim; Basel: Beltz, 1986.
- Kentler, Helmut: *Für eine Revision der Sexualpädagogik*. München: Juventa, 1967.
- Koch, Friedrich: *Negative und positive Sexualerziehung. Eine Analyse katholischer, evangelischer und überkonfessioneller Aufklärungsschriften*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1971.
- Koch, Friedrich (Hg.): *Stichwörter zur Sexualerziehung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1985.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (1969). Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.
- Malinowski, Bronislaw: *Der Ödipus – Komplex und der Kernkomplex der matrilinearen Familie* (1924). In: ders.: *Schriften zur Anthropologie*. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag, 1986.

- Marcuse, Herbert: *Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft (The One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society, 1964)*. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand Verlag, 1967.
- Mead, George Herbert: *Mind, Self and Society* (1934). Chicago: University Press, 1965. Deutsch: *Geist, Identität und Gesellschaft* (1934). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.
- Mead, Margaret: *Coming of Age in Samoa* (1928). Deutsch: *Jugend und Kindheit in Samoa*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981.
- Oswald, Hans und Krappmann, Lothar: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa, 1995.
- Oevermann, Ulrich: *Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse*. In: Roth, Heinrich: *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen – Gutachten und Studien der Bildungs-kommission*. Stuttgart: Klett Verlag, 1968; S. 297 – 356.
- Parsons, Talcott: *Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme* (1952) In: ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie / Verlagsabteilung, 1977; S. 25 – 45.
- Parsons, Talcott: *Das Inzesttabu in seiner Beziehung zur Sozialstruktur und zur Sozialisierung des Kindes* (1954) In: Rüschmeyer, Dietrich (Hrsg.): *Talcott Parsons: Beiträge zur soziologischen Theorie*. Neuwied; Berlin: Luchterhand Verlag, 1964; S. 109 – 135.
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde* (1932). München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1986.
- Piaget, Jean: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (1970). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1983.
- Preyer, Wilhelm: *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (1882). Leipzig: Griebens Verlag, 1923.
- QUEM – Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): *Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster; New York; München Berlin: Waxmann, 1998.
- Reusser, Kurt: *Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese*. In: Klix, Friedhart und Spada, Hans (Hg.): *Wissen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1998; S. 115 – 166.
- Sielert, Uwe: *Sexualpädagogik: Konzeption und didaktische Anregungen*. Weinheim; Basel: Beltz, 1993.
- Simmel, Georg: *Über soziale Differenzierung* (1890). In: ders.: *Aufsätze 1887 – 1890*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1989.
- Simmel, Georg: *Soziologie – Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908). Leipzig: Duncker & Humblot, 1908.
- Sodian, Beate: *Theorien der kognitiven Entwicklung*. In: Keller, Heidi (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 1998; S. 147 – 169.
- Spelke, Elizabeth S. and Newport, Elissa L.: *Nativism, Empiricism, and the Development of Knowledge*. In: Lerner, Richard M.: *Theoretical Models of Human Development – Handbook of Child Psychology; Fifth Edition, Volume 1 (edited by William Damon)*. New York; Chichester; Weinheim; Brisbane; Singapore; Toronto, 1998; p. 275 – 340; S. 275 – 285.
- Staudt, Erich und Kriegesmann, Bernd: *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung*. In: QUEM – Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): *Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster; New York; München Berlin: Waxmann, 1999; S. 17 – 59.

- Veith, Hermann: *Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.; New York: Campus, 2001.
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904/5). In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen: Mohr-UTB, 1988; S. 1 – 206.
- Wellman, Henry M. and Gelman, Susan A.: *Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains*. In: *Annual Review of Psychology*, 43; Palo Alto: Annual Reviews Inc., 1992; p. 337 – 375.
- Wurzbacher, Gerhard (Hg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Stuttgart: Enke Verlag, 1963.
- Zeicher, Hartmut J. und Zeicher, Helga: *Orte und Zeiten der Kinder*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1990.
- Zinnecker, Jürgen: *Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, Jg. 20. Weinheim: Juventa, 2000; S. 272 – 290.

PD Dr. Hermann Veith, Freie Universität Berlin, AB Sozialisationsforschung, Sozialisation und Lernen & AB Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; E-mail: drveith@zedat.fu-berlin.de